Universitatea Dunărea de Jos Galaţi
Facultatea de Istorie, Filosofie şi Teologie

Insuccesul şcolar

Elev:Podaşcă Alin Răzvan
Specializarea: Filosofie, An I, Sem I

Cuprins:

1.Insuccesul şcolar. Introducere (pg. 3)

2.Dimensiunea subiectivă a insuccesului şcolar (pg. 4)

3.Factorii insuccesului şcolar (pg. 4)

3.1.Factorii individuali ai insuccesului şcolar (pg. 5)

3.2.Factorii familiali ai insuccesului şcolar (pg. 5)

3.3.Factorii de ordin şcolar ai insuccesului (pg. 6)

4.Prevenirea şi înlăturarea insuccesului şcolar (pg. 7)

5.Bibliografie (pg. 9)

1. Insuccesul şcolar

Interesul atât de mare arătat problemei succesului şcolar nu este numai o cauză a fațetei sale pedagogice, căci are influențe şi în plan social, determinând prestigiul familiei din care face parte copilul, cât şi al instituției de învățământ respective.

Putem defini mai bine insuccesul şcolar raportându-l la opusul său. Astfel, succesul şcolar ar putea fi definit ca "obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor şi al finalităților învățământului"[1], iar insuccesul se referă la "rămânerea în urmă la învățătură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ"[2].

Astfel, noțiunile sunt relative, căci succesul sau insuccesul se raportează la standardele cerute de un anumit sistem educațional, adică la un standard obiectiv, cât şi la unul subiectiv, cum e propria percepție asupra eşecului sau percepția părinților asupra lui.

Astfel, în ştiința pedagogică se fac mai multe distincții ale eşecului şcolar, în funcție de diferiți factori. Avem astfel insuccesul generalizat, situație în care "elevul întâmpină dificultăți de adaptare la viața şcolară în ansamblu şi nu face față baremelor minime la majoritatea obiectelor de învățământ"[3] şi insuccesul limitat, situație în care elevul întâmpină dificultăți doar la anumite materii sau doar la una singură.

Putem distinge mai departe între insuccesul de tip cognitiv, ce semnifică "nerealizarea de către elev a obiectivelor pedagogice"[4], putându-se exprima în rezultate proaste la examene, în corigențe sau în repetenție; şi cel de tip necognitiv, care semnifică "inadaptarea elevului la exigențele ambianței şcolare"[5].

De asemenea, eşecul poate fi episodic, de scurtă durată, concretizându-se în dificultăți în rezolvarea anumitor sarcini de învățare, sau poate fi de lungă durată, ca de exemplu pe un semestru sau pe un an.

Aceste numeroase aspecte ale insuccesului şcolar pot fi observate şi în descrierea fazelor pe care le parcurge acest fenomen.[6] Faza premergătoare este caracterizată prin apariția primelor goluri în cunoştințele elevilor şi, ca urmare, apariția primelor insatisfacții în raport cu şcoala; acest stadiu este episodic, însă dacă nu sunt luate măsuri pentru corijarea lui, poate degenera.

Următoarea etapă este cea a retrapajului propriu-zis, caracterizată prin acumularea de goluri mari în cunoştințele elevilor şi prin negarea manifestă a autorității şcolare. La acest nivel de obicei încep să se ia măsuri.

Ultima fază este cea a eşecului formal, care se exprimă prin repetenție sau prin abandon şcolar, cu efecte negative atât asupra personalității, cât şi asupra integrării sociale şi profesionale. Problema insuccesului şcolar poate fi extinsă înafara spațiului instituțional, incluzând şi dorința elevului de a-şi urma studiile, cât şi integrarea pe piața muncii.

Odată cu discutarea fenomenului de insucces şcolar, apare şi noțiunea de inadaptare şcolară, care include, pe lângă incapacitatea elevului de a ține pasul cu materia predată, şi neputința lui de a se integra în mediul social al clasei sale. Mai mult, se poate întâmpla şi ca un elev care face față cu succes cerințelor pedagogico-

---

[1] Apud. Popescu-Nveanu, R. *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978 (pg. 24)
[2] Ibidem.
[3] Sălăvăstru, D. *Psihologia educației*, Editura Polirom, Bucureşti, 2004 (pg. 230)
[4] Ibidem.
[5] Ibidem.
[6] Popescu, 1978 (pg. 24-25); Konopnicky, J. – *Etiologia insucceselor şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

educaționale să aibă probleme în relaționarea cu colegii săi sau în interiorizarea normelor şi valorilor sociale vehiculate în mediul şcolar.

2. Dimensiunea subiectivă a insuccesului şcolar

Poate cel mai pregnant aspect al dimensiunii subiective este discrepanța ce apare adeseori între succesul sau insuccesul real, obiectiv, şi succesul sau insuccesul imaginat, personal. Astfel, o notă de 8 poate fi percepută de un elev cu aspirații înalte ca fiind un eşec. De asemenea, este posibil şi fenomenul invers, în care o simplă notă de promovare va fi simțită ca o reuşită.

Însă şi părinții pot determina expectanțele copilului, fiind întâlnit fenomenul în care aceştia au aşteptări irealizabile de la odrasle, creându-le o stare de stres, de eşec anticipat. Părinții pot şi să fie neinteresați de situația şcolară a elevului, inoculându-i acestuia aceleaşi aşteptări. Acest fenomen este amplificat de perspectiva elevului şi respectiv a părinților, aceştia din urmă văzând în note o chestiune care "poate decide" întregul viitor al copilului lor, pe când în ochii acestuia notele au o semnificație mult mai scăzută.

Datorită subiectivității atât a elevului, cât şi a părinților, profesorul este de cele mai multe ori singurul care poate şi care trebuie să îşi asume o atitudine obiectivă, putând chiar ameliora relațiile părinte-copil, dacă este cazul. De asemenea, rolul pedagogului are şi o însemnătate importantă pentru elev, putându-i întări sau slăbi stima de sine.

O problemă întâlnită adesea este şi supraaprecierea sarcinilor şcolare şi, în consecință, descurajarea. Un rol important în determinarea autoaprecierii elevului îl au şi colegii de clasă, care pot prelua raportarea profesorului la copil, întărind-o la rândule prin propria lor comportare.

Mulți psihologi vorbesc astfel despre efectele cumulative ale eşecului şcolar.[7]

Impactul tuturor acestor factori externi este mult mai puternic simțit în perioada şcolarității mici, de aceea elevul trebuie să fie încurajat atât de părinți, cât şi de profesori, să vină cu nişte "scuze" pentru un minor insucces şcolar. Aceste "scuze" se pot referi la anumite cauze externe (dificultatea sarcinii respective etc.) sau la unele de factură internă (oboseală, neatenție)[8], important fiind ca aceste situații să fie percepute ca fiind trecătoare, nedescurajante.

3. Factorii insuccesului şcolar

Există trei categorii de factori, în funcție de sursa lor.[9] Astfel avem factori care țin de elev (caracteristici anatomo-fiziologice şi psihologice), factori care țin de şcoală şi de condițiile pedagogice şi factori care țin de familie şi de mediul sociocultural. Fiecare factor îşi poate aduce propria contribuție, conlucrând la insuccesul şcolar, neavând astfel unul pe care îl putem numi central,[10] deşi numeroşi psihologi au încercat să supraliciteze rolul unuia dintre factori[11] (cel mai adesea a factorilor congenitali sau a celor ce țin de mediu).

3.1. Factori individuali ai insuccesului şcolar

La cererea Ministerului francez al Instrucțiunii Publice, care dorea să identifice copii cu serioase deficiențe mintale, A. Binet şi T. Simon au elaborat primul test de

[7] Sălăvăstru, D. *Psihologia educației*, Editura Polirom, Bucureşti, 2004 (pg. 236)
[8] Op cit. Sălăvăstru (pg. 236)
[9] Ibidem.
[10] Gilly, M. – *Representation de l'eleve par le maître â l'ecole primaire*, în *Cahiers de psychologie* (nr. 3-4), 1972 (pg. 274)
[11] Op. cit. Sălăvăstru (pg. 236)

inteligență. Peste 10 ani, L. M. Terman va adopta conceptul IQ, exprimând raportul dintre vârsta cronologică şi cea mentală a copilului. Testul a fost de atunci revizuit de mai multe ori, ultima fiind realizată în 1986. Totuşi, studiile au arătat că înaintând în vârstă, acest factor nu mai este atât de determinant precum era la vârstele mici (contând şi motivația sau mediul) , fiind însă important pentru depistarea copiilor cu o inteligență de limită şi ameliorarea situației lor.

De asemenea, se atrage atenția asupra stării de sănătate a copilului, care poate impedimenta procesul de învățare, dacă nu este într-o stare bună, M. Gilly conferind o mare importanță şi afecțiunilor benigne, dar cronice (cum ar fi afecțiunile rinofaringine sau cele hepatice). Astfel de afecțiuni pot avea două tipuri de influență: directă şi indirectă.[12]Prima este dată de însăşi respectiva afecțiune, pe când cea de a doua este mai ales întânită în modul cum mama se raportează la copil: lipsa de atenție acordată bolii, sau, la polul opus, răsfățarea copilului.[13]

Un rol important îl poate avea şi temperamentul, mai precis latura sa energetico-mobilizatoare, fiind întâlnite cazuri în care un copil cu o inteligență normală se confruntă cu insucces şcolar datorită lenei.[14]

Experiențele şi stările afective au de asemenea un rol însemnat. Ca mai întotdeanuna în psihicul uman, aceşti factori conlucrează.

3.2. Factori familiali ai insuccesului şcolar

Teoria handicapului sociocultural a cunoscut o mare popularitate în ultima vreme[15], acordând importanță fundamentală mediului de proveniență a elevului în procesul de învățare. Numeroşi factori sunt luați în considerare, cum ar fi situația economică a familiei, nivelul sociocultural al acesteia, structura ei, relațiile din cadrul ei, stilurile educative abordate în sânul ei etc.

O problemă gravă este reprezentată de abandonul şcolar datorat incapacității părinților de a-i oferii copilului instrumentele minime cerute de sistemul educațional, fiind îngrijorător mai ales părăsirea studiilor înainte de finalizarea claselor obligatorii. Chiar dacă părinții nu îşi retrag copilul de la şcoală, acesta poate deveni conştient de sacrificiile părinților şi să se simtă stresat din cauza acestora.

Unii autori accentuează nivelul cultural al familiei[16], valorile la care aceştia aderă şi activitățile încurajate în familie (lecturare, vizitarea muzeelor etc.). Sociologul B. Bernstein[17] acordă o mare importanță conceptului de cod sociolingvistic, considerând limbajul şi utilizarea lui de un mare interes. Astfel, autorul face distincția între coduri restrânse şi coduri elaborate, cele din urmă fiind propice dezvoltării intelectuale ale elevului, permițându-le copiilor care îl cunosc să achiziționeze mai uşor informații în mediul şcolar.

Stilul educativ este împărțit în literatura sociologică în mai multe tipuri, gravitând în jurul următoarelor axe: restricție-toleranță, angajament-detaşare, dependență-autonomie, respingere-acceptare.[18] Diana Baumrind, combinând două variabile –

[12] Gilly, 1976 (pg. 147-149)
[13] Ibidem
[14] Kulcsâr, T. – *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bcureşti, 1978 (pg. 62-64)
[15] Op. cit. Sălăvăstru (pg. 242)
[16] Ibidem
[17] Bernstein, B. – *Studii de sociologie a educației*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
[18] apud. Pourtois, J.R., Desmet, H. – *Quelques determinants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale*, în *Revue Francaise de Pedagogie* (96), 1991

control parental, suport parental - identifică trei stiluri educative parentale: permisiv, autoritar şi "autorizat".[19]

Stilul permisiv se caracterizează printr-un nivel scăzut al controlului parental şi printr-un nivel ridicat al susținerii. Cel autoritar asociază un nivel înalt al controlului cu o slabă susținere, iar cel "autorizat" îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental. Autoarea simpatizează cu acest din urmă stil, pentru "o combinație nuanțată şi flexibilă între afecțiune şi susținere parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activității şcolare şi controlul acestei activități".[20]

M. Gilly atrage atenția asupra importanței climatului educativ familial[21], modelul cel mai uşor identificabil fiind acela al familiei cu o mamă prea indulgentă şi cu un tată prea sever. Copilul deci trebuie să simtă o atenție egală din partea ambilor părinți, părinți care să fie atât afectuoşi, cât şi exigenți când trebuie.

Şi tipul de familie este important, indicându-se următoarele tipuri: conjugală (compusă din doi părinți căsătoriți şi copii rezultați din căsătoria lor), monoparentală (compusă dintr-un singur părinte şi unul sau mai mulți copii), reconstituită (în care cel puțin unul dintre părinți a mai fost căsătorit odată), adoptivă (cu unul sau mai mulți copii adoptați).

Problemele cele mai mari se consideră că apar în cazul divorțului, receptarea acestui fenomen de către copil făcându-se diferit în funcție de o serie de factori: vârstă, sex, timpul intervenit de la ruptura intervenită între părinți, calitatea relației cu fiecare dintre aceştia etc.

Abordând familia biparentală, mulți cercetători au contestat faptul că numai aceasta ar avea valabilitate[22], considerând că un cumul de factori asociați cu această situație ar fi de vină: statutul socioprofesional, costurile materiale, sociale şi psihologice ale divorțului, criza de autoritate a părintelui etc. Cu riscul de a mă repeta, afirm că şi de această dată factorii conlucrează.

3.3. Factorii de ordin şcolar ai insuccesului

Şcoala prezintă o multitudine de factori favorabili sau, din contră, nefavorabili învățării. Putem enumera "nivelul cheltuielilor şcolare, calitatea echipamentelor, a programelor […] organizarea procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode de predare-învățare, sistem de evaluare), pregătirea psihopedagogică a profesorului, stilul educațional, trăsăturile de personalitate ale profesorului, relațiile profesor-elev, relațiile şcolii cu familia"[23] etc.

Astfel, dezavantajarea şcolilor rurale din punct de vedere tehnologic este bine cunoscută. R. Glaser[24] distinge între mediul şcolar selectiv şi cel adaptativ. Primul dintre ele presupune adaptarea elevului la solicitările din cadrul lor, pe când cel de al doilea model ia în considerare individualitățile fiecărui elev.

O problemă adeseori semnalată este intelectualismul sistemului educativ românesc, existând în continuare manuale supraaglomerate, cu un limbaj greu accesibil. Se caută astfel promovarea celor din vârf, cu desconsiderarea marii majorități. Un studiu realizat de către Centrul "Educația 2000" îşi propune să numească cauzele acestui fenomen. Sistemul educațional favorizează competiția dintre discipline, fiecare dintre

[19] apud. Baumrind, D. – *New Directions in Socialization Research*, în *American Pszchologist* (35) (pg. 639-652)
[20] Op. cit. Sălăvăstru (pg. 244)
[21] op.cit. Gilly, M.
[22] Op. cit. Sălăvăstru (pg. 246)
[23] Op. cit. Sălăvăstru (pg. 247)
[24] Glaser, R. –*Research and development and school change*, New York: Willez, 1978

ele căutând să ocupe o poziție centrală, şi astfel evitându-se metoda sintezelor interdisciplinare. De asemenea, funcționează şi o concepție autoritaristă conform căruia învățătura trebuie să ocupe cât mai mult din timpul liber al elevului.

Mai mult, şi programul săptămânal este foarte încărcat, iar materialul de învățat nu are vreo aplicație în viața practică[25], desconsiderându-se un obiect ca "Educația civică".

O altă problemă este metoda de predare-învățare, în țara noastră luându-se măsuri în ultimul timp în această direcție.[26] Astfel, s-a pus accent pe o pregătire mai nuanțată a viitoarelor cadre didactice, şi pe implementarea unor tehnici cum sunt problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, dezbaterea, brainstorming-ul. Este vorba despre vechea polemică între învățarea centrată pe profesor sau cea centrată pe elev. Din păcate, mulți profesori continuă să apeleze la vechile metode, centrate pe memorare şi pe absorbirea aceleiaşi cantități, de aceeaşi calitate, de către toți elevii, nefăcându-se diferențieri.

P. Gosling[27] analizează problema din punctul de vedere al psihologiei sociale, realizând că profesorii sunt mult prea dependenți de rolurile lor clasice, roluri la care nu vor să renunțe. Astfel, ei vor atribui eşecurile elevilor lipsei lor de efort şi nu incapacității lor ca profesori. Mai mult, în România pregătirea psihopedagogică este privită cu superficialitate de viitori practicanți.

Un aspect demn de menționat este şi relația profesorului cu elevii, primul tinzând să întrețină discuțiile numai cu cei mai silitori, nedând atenție perfecționării celorlalți. De asemenea, copii proveniți din medii socioeconomice defavorabile vor fi de la început stigmatizați. Modul în care profesorul realizează evaluarea este de asemenea semnificativ pentru dezvoltarea elevilor, fiind descurajați pedagogii înclinați prea mult spre pedepse şi prea puțin spre recompense.

Nici ierarhizarea perpetuă nu este benefică, mai ales pentru elevii cu rezultate mai slabe la învățătură, o autodepăşire încurajată frecvent fiind mai propice.

4. Prevenirea şi înlăturarea insucceselor şcolare

O primă problemă care se cere a fi rezolvată este cea a zonelor defavorizate pentru educație, cum este cazul spațiilor rurale din țara noastră. În multe țări europene a fost inițiată o politică a "zonelor de educație prioritară", făcându-se o "discriminare pozitivă" în favoarea acestora.[28] Un asemenea demers necesită atât resurse financiare, cât şi umane (membrii ai comunității locale, asistenți sociali, ONG – uri etc.)

Îmbunătățirea relațiilor familie-şcoală ar fi de asemenea de dorit, părinții nemanifestând destul interes pentru situația copilului lor. Nu este de neglijat nici rolul învățământului preşcolar, familiile defavorizate nemaiapelând la respectivele servicii. Trebuie de asemenea urmărită o esențializare a materiilor predate, accentuarea interdisciplinarității, cât şi predarea unor materii cu o aplicabilitate mai vizibilă, făcându-l astfel pe elev să desacralizeze şcoala.

O mai bună pregătire psihopedagogică se impune, subliniindu-se „lucrul cu clasele dificile şi problemele de devianță şcolară, însuşirea unei metodologii de depistare a eventualelor probleme de învățare încă de la debutul şcolarității, modalitățile de atenuare a handicapului sociocultural al elevilor proveniți din medii defavorizate"[29] Tratarea diferențiată a elevilor se poate face prin gruparea elevilor cu un nivel diferit

[25] Op cit. Sălăvăstru (pg. 248)
[26] Ibidem.
[27] Gosling, P. – *Qui est responsable de l'echec scolaire*, PUF, Paris, 1992
[28] Op cit. Sălăvăstru (pg. 254)
[29] Op.cit. Sălăvăstru (pg. 254)

în mod omogen, stimulându-i prin oferirea unor sarcini de lucru pe măsura fiecăruia; feedback-uri frecvente de la profesor către elevul mai slab, relații afective, teme pentru acasă diferențiate etc.

Elevii cu un ritm mai lent ar trebui încurajați la o autodepăşire, şi nu către competiție, recompensa fiind de asemenea un stimulent la îndemână. Profesorul trebuie să mențină un climat adecvat progresării fiecăruia, descurajând atmosferele tensionate din clasă. În fine, încurajarea aptitudinilor specifice fiecăruia nu trebuie să se facă fără a ține cont de piața muncii.[30]

Acestea sunt doar câteva dintre problemele demne de abordat şi de corectat.

[30] Op.cit. Sălăvăstru (pg. 255)

5.Bibliografie:

- Sălăvăstru, Dorina – *Psihologia educației*, Editura Polirom, 2004, Bucureşti
- Vrabie, Dumitru – *Psihologia educației*, Editura GENEZE, Galați, 2002
- Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminița – *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999
- http://en.wikipedia.org/wiki/Pedagogy